

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Máster Oficial en Mediación de Conflictos



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

**Prevención de conflictos en escolares de segundo
de primaria**

Un programa de intervención a partir de elementos teatrales

Yuri Andrea Beltrán Rojas

Tutora: Dra. Immaculada Armadans Tremolosa

Modalidad a: Programa de intervención escolar

Curso Académico: 2017/2018

Barcelona, 2018

Resumen

Cada vez son más las entidades interesadas en abordar el tema de la prevención de conflictos en edades infantiles, lo que puede observarse en instituciones como la UNESCO o la Unión Europea que fomentan el desarrollo de políticas de promoción e intervención con dicho objetivo.

Con la intención de contribuir a la prevención de conflictos en escolares de primaria hemos diseñado un programa de intervención ajustado a las necesidades de sus beneficiarios y desarrollado parcialmente en una prueba piloto. Dicha prueba fue implementada en un colegio de la ciudad de Barcelona, con una estructura de siete sesiones, en las que estimulamos valores propios de la cultura de la paz a partir del uso de elementos teatrales. Los datos recogidos de las sesiones nos permitieron evaluar la viabilidad de la propuesta haciendo uso de la metodología observacional indirecta.

Palabras clave: *prevención de conflictos, valores, teatro, infantil, ámbito educativo.*

Abstract

More and more entities are interested in addressing the issue of conflict prevention in children, which can be observed in institutions such as UNESCO or the European Union that encourage the development of policies of promotion and intervention with such a goal.

With the intention of contributing to the prevention of conflicts in primary school children we have designed an intervention program adjusted to the needs of its beneficiaries and partially developed in a pilot study. This test was implemented in a school in the city of Barcelona with a structure of seven sessions in which we stimulate values of the culture of peace using elements of the theatre. The data collected from the sessions allowed us to evaluate the feasibility of the proposal using the indirect observational methodology.

Keywords: *conflict prevention, values, theater, children, educational environment.*

Índice	
Resumen	2
Introducción	6
Objetivos	7
Objetivo General	7
Objetivos Específicos	7
Marco Teórico y Normativo	7
Marco Teórico	7
Estado del Arte	14
Contextualización	22
Proyecto de Intervención	25
Fundamentación	25
Metodología	26
Diseño	27
Usuarios	28
Temporalización	28
Recursos	29
Instrumentos	29
Procedimiento	31
Procedimiento para el futuro programa de intervención	32
Procedimiento de la prueba piloto realizada	33
Análisis de Datos	34
Evaluación	36
Limitaciones del Programa de Intervención	37
Conclusiones	38

Bibliografía	40
Anexo A. Instrumento de observación indirecta	45
Anexo B. Talleres impartidos en la prueba piloto	46
Anexo C. Estructura de los talleres	47
Anexo D. Capturas de pantalla del programa ATLAS.TI	51
Anexo E. Matriz de códigos	53
Anexo F. Análisis secuencial de retardos mediante el programa informático GSEQ 5.1.	54
Anexo G. Residuos ajustados obtenidos a partir del análisis secuencial de retardos	55
Anexo H. Residuos ajustados obtenidos a partir del análisis secuencial de retardos	56

Introducción

El presente trabajo final de máster se ha creado con la intención de indagar en los posibles usos que puede tener el teatro para la prevención de conflictos. A través de la metodología observacional indirecta, el lector encontrará un programa de intervención dirigido a escolares de segundo de primaria, con el propósito de que las niñas, niños y el adulto del futuro puedan solucionar sus diferencias y desacuerdos sin necesidad de recurrir a la violencia.

La intervención se centrará con mayor énfasis en trabajar los valores como la tolerancia, la asertividad, la empatía, la solidaridad, la confianza, el respeto a sí mismo y el respeto por los demás, a su vez trabajará la creación de vínculos afectivos entre (los)(las) niños(as), así como el vínculo amoroso consigo mismo, el fortalecimiento de la autoestima y de las relaciones.

La prevención de conflictos específicamente en el área infantil y primaria tiene un gran camino por recorrer, necesita que la escuela haga mayores esfuerzos para abordar la prevención en edades cada vez más tempranas. Desde esta perspectiva, nos proponemos abordar el tema en escolares de segundo de primaria, como una manera de contribuir modestamente a ampliar el estudio de esta etapa escolar, con ideas que pueden ser de utilidad para la prevención de conflictos.

El lector encontrará como estructura de trabajo una primera parte que expone el marco teórico con los conceptos clave que sustentan el estudio; en la segunda parte se presenta el programa de intervención, donde se desglosa su estructura y contenido. En una tercera parte se aborda la metodología de observación indirecta que comprende la manera cómo se recogió la información y cómo se procesó para obtener los resultados finales. Por último, el lector encontrará las conclusiones y recomendaciones del trabajo final de máster.

Objetivos

Objetivo General

Creación de un proyecto de intervención en el ámbito educativo de primaria que permita potenciar valores dados por la cultura de paz y la cultura de la mediación para propiciar las buenas relaciones y favorecer respuestas adecuadas a las situaciones de conflicto, utilizando herramientas propias del teatro.

Objetivos Específicos

- Diseñar el programa de intervención de acuerdo a las necesidades de la institución educativa a la que se dirija.
- Implementar la intervención siguiendo los principios del modelo de William Ury.
- Fortalecer los valores que conlleva la cultura de paz y la cultura de la mediación a partir de ejercicios teatrales.
- Entrenar habilidades de respuesta adecuada a las situaciones de conflicto.
- Evaluar el programa de intervención.

Marco Teórico y Normativo

Marco Teórico

El conflicto es una manifestación de las luchas por el poder (Calvo, 2014) inherente al ser humano. Éste no siempre es negativo para las personas y puede ser el preceptor de cambios positivos para los hombres, las mujeres y las naciones. Todo ambiente social está permeado por situaciones de conflicto -familia, escuela, trabajo, relaciones interpersonales -amigos, pareja-, entre otros-. No se trata de considerar el conflicto como un estado ideal para el aprendizaje, sino de insertarlo en la vida e irlo trabajando a largo plazo.

Julien Freund (como se citó en Entelman, 2005, p. 45) define el conflicto como un

“enfrentamiento o choque intencional entre dos seres o grupos de la misma especie que manifiestan los unos hacia los otros una intención hostil, (...) para mantener, afirmar o restablecer el derecho, tratan de romper la resistencia del otro”.

Ury, (2005, p. 34) en su libro “*Alcanzar la paz*” sostiene que el conflicto está compuesto por tres lados: “Ninguna disputa se produce en un vacío. Siempre hay otros alrededor: parientes, vecinos, aliados, neutrales, amigos, espectadores. Todo conflicto se produce en el seno de una comunidad que constituye ‘el tercer lado’ de cualquier disputa”.

El tercer lado somos cada uno de nosotros con la posibilidad de actuar individualmente o en conjunto para evitar la escalada de los conflictos. La posición que tome el tercer lado es lo que en buena medida marca la evolución del conflicto, puede ser indiferente ante él, intervenir y agravar la disputa o animar a las partes a resolverla de manera constructiva.

La función preventiva del conflicto que puede ejercer el tercer lado se caracteriza por “ayudar a los otros a que satisfagan sus necesidades básicas, enseñando el desarrollo de habilidades requeridas para manejar las disputas y colaborar a que sus relaciones estén por encima de las líneas de conflicto” (Ury, 2005, p. 129).

Ahora, al hacer referencia a la Cultura de Paz, la ONU la define como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, que llevan implícitos el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación” (Muñoz y Molina, 2010, p. 4). Por su parte, Viñas (2008) define la Cultura de la Mediación y de resolución pacífica de conflictos como “... un conjunto de actitudes, valores y de normas que determinan una manera de pensar, de hacer y de actuar en las relaciones que se establecen en la base de las instituciones sociales... con el objetivo de encontrar salidas armónicas para todas las partes involucradas en un conflicto” (como se citó en Pérez, 2015, p. 127).

Los valores que promueven la Cultura de Paz y la Cultura de la Mediación, que dan prioridad al diálogo y fomentan la concordia, la inteligencia emocional, la cooperación y la empatía, pueden ser estimulados en edades tempranas con el objetivo de prevenir el conflicto.

Casals y Travé, (2003) destacan la prevención de conflictos desde la primera infancia, siendo ésta mucho más eficiente y eficaz y, en términos monetarios, resulta más económico que atender los estragos del conflicto.

Desde las diferentes disciplinas científico-técnicas que estudian el comportamiento de las personas, las investigaciones que explican las estrategias y/o mecanismos cognitivos que posibilitan las relaciones entre nosotros y los aprendizajes que hacemos, se consensúa en definir los primeros años de vida de nuestra especie como determinantes para que la integración de los sujetos en las sociedades sea adecuada a las normas, costumbres y valores ético-morales que dichas sociedades postulan como válidos y prioritarios para su propio progreso económico y cultural. (Casals & Travé, 2003, p.7).

En sus teorías sobre el desarrollo moral en la infancia Piaget y Kohlberg afirman que ésta se desarrolla mediante la interacción con los iguales. Para Piaget “es en los iguales, y no en los padres u otras figuras de autoridad donde se halla la clave para entender conceptos como reciprocidad, igualdad y justicia” (*“El libro de la psicología,”* 2015, p. 268). Kohlberg, por su parte, explica que con la interacción (los)(las) niños(as) logran tomar conciencia del respeto, la empatía y el amor, mientras que Erikson afirma que es en estos primeros años de vida en los que descubren que sus actos pueden afectar negativamente a otras personas. Identificando la responsabilidad que se tiene al interactuar con los demás como una forma de respeto por uno mismo, por los demás, por el entorno y marcando una dinámica clara en la manera de relacionarse (*“El libro de la psicología,”* 2015, p. 272).

Boqué (2003) afirma que potenciar la interacción en los primeros años de vida

incrementan y refuerzan valores que permiten potenciar la justicia, la integridad, la interdependencia, la solidaridad y la aceptación (p. 58).

Ury (2005) nos habla de lo importante que es enseñar a los más pequeños a cultivar sus relaciones, abriendo paso a relaciones amistosas, reduciendo la envidia y la fricción para dar paso a la confianza, así como también que las relaciones entre iguales no consisten en la imposición de sus deseos o necesidades, sino que existen alternativas diferentes como lo son el hecho de llegar a acuerdos concertados o negociados con los iguales, previniendo así el conflicto. Todo esto puede enseñarse por medio de una educación basada en el aprendizaje de valores, enseñando a (los)(las) niños(as) el respeto a sí mismos, el respeto por los demás, la empatía, la solidaridad y la amistad y generando espacios comunes para convivir pacíficamente.

La escuela, además de cumplir funciones instructivas de transmitir contenidos, desarrollar destrezas, formar en valores e impartir conocimientos que capaciten a las personas para incorporarse productivamente a la sociedad, puede también dotar a los estudiantes de herramientas que le permitan el crecimiento personal y desarrollarse positivamente en el medio social, familiar y laboral. La escuela también es un espacio que permite a las personas generar el autoconocimiento, el fortalecimiento de la autoestima, del amor propio y del respeto a sí mismo y a los demás, donde niñas, niños y jóvenes se ejercitan continuamente en el proceso de comprenderse a sí mismos a través de una constante socialización.

Fisas, (2011) en sus *Quaderns de Construcció de Pau*, elabora una definición de educación enfocada en y para el conflicto con miras a una cultura de paz en la que propone que:

Educar significa dotar al individuo de la autonomía suficiente para que pueda razonar y decidir con toda libertad. Significa proporcionar los criterios que nos permiten defender

nuestras diferencias y divergencias sin violencia, fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos (p. 6).

En el marco de una educación orientada a la prevención de conflictos, considerando la parte emocional de la persona, se reconoce que el hecho de expresar su visión del conflicto, en sí, representa una dificultad. Al hacerlo, comúnmente se llegan a tocar las fibras del dolor que representan lo destruido, lo desaparecido, lo doloroso, la ira, la frustración, la desesperación o la impotencia de no poder actuar frente a eso que nos aqueja.

En dicho contexto, el teatro, no ya en su acepción de sucesión de acciones físicas para representar diferentes piezas dramáticas, sino del proceso creativo por el que pasa el actor para llegar a su producto final; la representación, puede ser de gran utilidad para el tratamiento de situaciones conflictivas.

De acuerdo con Stanislavski, (citado en Eines, 2015, p. 63) la representación teatral implica un proceso de elaboración y sensibilización que cuestiona profundamente a los actores, para luego dar paso a la vida de un personaje. Es ese proceso de elaboración, sensibilización y cuestionamiento del propio actor el que ha permitido desarrollar diferentes teorías que posicionan al teatro como un posibilitador de herramientas para solucionar las problemáticas sociales que viven las personas en el mundo cada día (Boal, 2008, p. 15). Así mismo Lederach indica que “el arte permite crear, movilizar, construir, soñar, curar, transformar, descubrir, reconciliar y establecer nuevas relaciones” (como se citó en Tovar, 2015, p. 351)

Es conveniente recordar a Aristóteles y su concepto de Catarsis, tratado en *La Poética*, el que puede resultar provechoso en el tratamiento de situaciones conflictivas:

... la poesía trágica no presenta imitaciones degradadas de la realidad, sino verdades universales que interpelan al espectador tanto en el plano intelectual como en el

emocional. La compasión y el temor provocados por la tragedia conducen a la catarsis de tales pasiones, la cual es beneficiosa para el alma (Aristóteles, 335 a. C.).

La catarsis, en este caso, puede tratarse no solamente como el efecto que genera en el espectador sino también en el hacedor. Ya que “el arte junto con otros elementos de la cultura puede utilizarse para enseñar a reconocer culpas, aprender a pedir disculpas, reparar y perdonar, pasos necesarios en una reconciliación donde las partes afectadas van a continuar conviviendo juntas” (Tovar, 2015, p. 353). Más concretamente, partiendo de ejercicios que permitan representar los conflictos¹, el teatro permitiría despertar las sensaciones y expresar los sentimientos inherentes a éstos, permitiendo detener la acción conflictiva para dar espacio a la reflexión y a la construcción de soluciones creativas.

Marco Normativo

Para la construcción de este apartado se consultaron distintas fuentes (Ley Orgánica de Educación 2006, 3 de mayo, de Educación. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. Ley 12/2009 de Cataluña. *Mediación escolar y observatorios para la convivencia, estudio comparado entre comunidades autónomas* de María Isabel Viana Orta. *El libro blanco de la mediación* y la *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya 2016/2017* elaborada por USCE, entre otros), que dieran cuenta de las estrategias que se intentan implementar para la prevención de conflictos.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, identifica una educación basada en los derechos, las libertades y los valores manifestados en la Constitución española, exponiendo en los principios del artículo 1, apartado e), “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad,

¹ **Role-play**, o la interpretación de un rol particular, la improvisación u otras puestas en escena, pueden sanar, identificar problemas, ayudar a manejar la victimización y ayudar a resolver conflictos, entre otras cosas, con un claro propósito psicoterapéutico, o con un fin pedagógico (Tovar, 2015, p. 366).

la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”, y en el apartado k) “la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar”.

Así mismo la Ley 12/2009, de 10 de julio, art. 30.5 nos dice: “Los centros deben establecer medidas de promoción de la convivencia, y en particular mecanismos de mediación para la resolución pacífica de los conflictos”. Asimismo, el art. 31 de la misma ley expresa que uno de los criterios por los que debe regirse la resolución de conflictos de convivencia es el de “utilizar mecanismos de mediación siempre que sea pertinente”.

Lo anterior deja entrever que España en términos generales está abogando por una educación integral, atendiendo a la necesidad del aprendizaje de una convivencia sana y del aprendizaje para prevenir y resolver los conflictos dados en el ámbito escolar de manera pacífica, atendiendo a una “...formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos” (LOE 2/2006, de 3 de mayo, art. 2, e).

En cuanto a normativa es claro el impulso que se le ha dado a la mediación como medio para la prevención y resolución de conflictos, en diferentes estudios es evidente la formación de la mediación en estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria ESO y de bachillerato, así como la formación del profesorado, mientras que en el ciclo de primaria es prácticamente nula la información acerca de éste tema, que aunque se centre en la comunidad catalana, lo refleja explícitamente el *Libro Blanco de la Mediación*, (2011) en el ámbito escolar, en el apartado 27 de sus conclusiones;

Si bien la mayoría de conflictos atendidos por la USCE provienen de la ESO, debe tenerse muy en cuenta el elevado número de casos procedentes de primaria, que indican

la existencia de cierto malestar en una etapa educativa que tradicionalmente no se ha considerado conflictiva a raíz de la inercia que asocia el conflicto con el comportamiento del alumnado (especialmente, por lo tanto, con el alumnado adolescente); estos casos evidencian la existencia de una representación de la complejidad de las relaciones y situaciones en las que puede emerger realmente el conflicto en la escuela. (p. 569)

Pese a que la primera edición del Libro blanco de la mediación fue en el 2011, al remitirnos a la última *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya*, curso 2016 - 2017, elaborada por la USCE, se centra totalmente en el alumnado de la ESO y bachillerato y no da cuenta del conflicto en el ciclo de primaria.

De acuerdo con lo anterior se considera que queda mucho por hacer en el ciclo de primaria para la prevención de conflictos, pues no se encuentran claros indicios de la formación que éstos puedan estar recibiendo.

Estado del Arte

A partir de la literatura revisada, hablar del conflicto en el ámbito escolar especialmente en infantes de primaria, es limitante por dos factores, primero, se encuentra más información acerca del conflicto sobre la adolescencia que sobre la etapa infantil, segundo, encontramos que se hace mayor referencia a la prevención de la violencia que a la prevención del conflicto, indicándonos que son pocos los estudios que se pueden consultar sobre la prevención de conflictos en niños y niñas de primaria.

Lo anterior nos hace preguntarnos hasta dónde la escuela y las investigaciones han tomado la ruta adecuada para mejorar la convivencia en la escuela, afortunadamente hoy en día el conflicto es visto desde edades tempranas. Si seguimos los postulados de William Ury definidos en el apartado anterior, nos damos cuenta que la escuela ha estado actuando cuando el conflicto ha escalado y ha estallado violentamente. Si revisamos instituciones como la

UNESCO en su Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares, se centra más en el hecho violento -como su mismo nombre ya lo indica- como lo pueden ser la agresión física y verbal que en la gestión o prevención del conflicto.

En esa misma dirección han ido encaminadas las investigaciones que intentan responder a la prevención de la violencia. Se generaliza cualquier conflicto como violencia, cuestión natural ya que el conflicto se suele asociar con la violencia, para Del Barrio, (2003) “esta indiferenciación conceptual no llevará a las intervenciones adecuadas para mejorar el clima de convivencia de un centro” (como se citó en Krauskopf, 2006, p.37).

Esta generalización conceptual resulta necesaria en la medida que la violencia forma parte de un proceso, que aunque triste y lamentable nos permite prepararnos para la paz y a su vez nos permite desvincular la violencia expresamente de la guerra ya que la violencia también es “aquella que no necesita de la fuerza física para dominar o destruir, que se manifiesta en todo aquello que pueda llegar a perjudicar a otro, al entorno social y a la naturaleza en la que vivimos” (Viñamata, 2005, p. 13).

La prevención de conflictos busca promover una cultura para la resolución de los mismos en el sistema educativo con la finalidad de brindar un desarrollo integral de la comunidad estudiantil. Concha-Eastman (2004), habla de los tres niveles históricos que ha tenido la violencia:

Tabla 1. De la prevención de la violencia a la prevención de conflictos

1- Represión y control	Intervención policial y del sistema judicial, basada en la intimidación sobre (los)(las) agresores(ras). Pérdida de derechos con que el estado y ley castiga a quienes transgreden la ley.
------------------------	---

2- Prevención	<p>Respuesta intersectorial a la multicausalidad de la violencia.</p> <p>Reconociendo recientemente de la necesidad de abordar la violencia desde una perspectiva amplia.</p> <p>Las instituciones encargadas de tratar con la atención, rehabilitación, cuidado y control de las víctimas y victimarios de acciones violentas enfocan sus esfuerzos en encontrar alternativas que permitan manejar los conflictos de manera pacífica.</p>
3- Promoción del desarrollo humano y recuperación del capital social.	<p>Se hace un esfuerzo por evitar la violencia y por generar condiciones que favorezcan las manifestaciones de violencia.</p> <p>La intervención se democratiza, involucra a los ciudadanos, líderes, jerarcas, educadores y a la sociedad en general para luchar en pro de la paz social.</p>

Elaboración propia, (como se citó en Concha-Eastman, 2004, p. 135).

La anterior tabla nos deja ver como se ha ido transformando el tratamiento para la prevención de la violencia y como nos podemos centrar en los niveles 2 y 3 que muestra la tabla. El nivel 2 dejar ver como con el paso del tiempo y la experiencia van surgiendo nuevas alternativas al tratamiento de la violencia, hablando más de la prevención del conflicto antes que de la prevención de la violencia, el nivel 3 ya nos deja ver abiertamente, como el tratamiento se aborda desde y para el capital social, muestra cómo el problema va teniendo en cuenta las variables que acompaña a las personas, el lugar del que pertenece, el lugar de donde viene y todo cuanto pueda estar a su alrededor, esto permite identificar las causas de la violencia involucrando a la comunidad en general, encontrando maneras de regular el

conflicto sin violencia y, como una oportunidad de cambio, por último, proponer acciones de intervención específicas y concretas que atiendan la causa del problema, de ahí que la prevención del conflicto, vaya siendo cada vez más relevante, especialmente la preparación de (los)(las) niños(as) para afrontar el conflicto en el futuro.

La promoción de la prevención da gran relevancia a la participación de sus protagonistas y de la comunidad en general que de un modo u otro afecta su entorno, se ha considerado que el trabajar desde las localidades ha permitido construir estrategias efectivas tales como los procesos de negociación y mediación, la participación comunitaria que permita socializar y analizar el problema de la violencia y el conflicto con el fin de que las personas se sensibilicen y se responsabilicen de lo que sucede en su entorno. Esto permite evaluar la eficacia de las acciones y los proyectos que pueden llevar al cambio. Bialcazar, citado por Sánchez (2004) dice que es importante: “Lograr el grado óptimo de bienestar de las comunidades y los individuos con intervenciones innovadoras y alternativas diseñadas en colaboración con los integrantes afectados de la comunidad y con otras disciplinas afines” (como se citó en Krauskopf, p. 54).

Los programas de intervención deben ir acompañados de una evaluación que dé cuenta de su eficacia y efectividad, por medio de un seguimiento que permita identificar los fallos o la ausencia de acciones que hubieran sido necesarias en determinados programas, así mismo se pueden medir hasta donde influyó o no positivamente la intervención en la comunidad. Las evaluaciones son necesarias porque la búsqueda de soluciones para el conflicto no debe entenderse de manera puntual sino procesual, pues una acción para la solución no resolverá el problema.

Aunque la mediación no sea el eje central de este trabajo, sí que se puede nombrar ampliamente en este apartado, pues al sincronizarnos con la solicitud de la LOMCE las

instituciones educativas a 2020 deben estar implementando planes de convivencia que den respuesta al manejo del conflicto tomando la mediación y la educación emocional como mejora de la convivencia en la escuela. La ley nos habla de una educación basada en valores, una educación socio-emocional, una educación que desarrolle habilidades sociales donde el eje que complementa esos tres bastiones es la mediación.

López (2005) dice que “la mediación se destaca como una herramienta muy potente en la resolución de los conflictos; (...) conlleva unos valores y procedimientos que educan en la paz y consolidan una actuación profundamente democrática” (p. 11). Esto nos permite ver cómo la mediación ha sido tomada como el entramado que ayude a abordar los conflictos de manera dialogada, que invita a las partes involucradas con ayuda de un tercero neutral a encontrar una posible solución a sus desacuerdos de manera pacífica. Donde, aparte de tratar el conflicto de dicha manera se pretende mejorar las relaciones de las partes y se prevé que los participantes en el proceso de mediación logren abordar sus futuros conflictos de manera más asertiva y pacífica.

La educación socio-emocional juega un papel muy importante en el desarrollo e implementación de la normativa, pues a día de hoy las escuelas están empezando a trabajar las emociones como parte del conjunto que puede ayudar a prevenir el conflicto. Algunas llevan haciéndolo hace ya varios años, como por ejemplo la escuela Font de l'Alba que desde el curso de 1999 inició su trabajo en éste tema, otras llevan muy poco tiempo y otras aún no han empezado con esta labor.

Lo anterior nos deja ver que no necesariamente las instituciones educativas deben esperar el dictamen de la normativa para implementar acciones creativas para la mejora de la convivencia y la prevención del conflicto. Las instituciones educativas cuentan con diversidad de documentos que regulan la convivencia, tales como los PEC (Proyecto

Educativo de Centro), las RRI (Reglamento de Régimen Interior) y los que recoge el currículum como lo son las PCC (Proyecto Curricular del Centro), a su vez encontramos las programaciones anuales, los ejes transversales y los programas específicos de convivencia.

Como autores más relevantes en los estudios de violencia, encontramos en Escandinavia a Dan Olweus (1989), en Inglaterra se resalta la investigación de la ciudad de Sheffield de Whitney y Smith en (1993), en Irlanda con Byrne (1987, 1999); O'Moore y Hillery (1989); Funk (1997). En Italia encontramos los estudios de Fonzi (1999), Pereira (1996) en Portugal, en España se encuentran investigadores relevantes como Viera, Fernández y Quevedo (1999), Cerezo y Esteban (1992), el equipo de Rosario Ortega de la universidad de Sevilla (1992, 1993 y 1994), Fernández y Ortega (1995), los estudios de estos autores han sido la base para desarrollar modelos de intervención que han ayudado a modificar conductas de intimidación escolar, también ayudaron a crear una serie de medidas para aplicar en diferentes escalas (la institución escolar, el aula y el estudiante). (Krauskopf, 2006, p. 58).

Como proyectos más relevantes en España se encuentran tres proyectos llevados a cabo por el equipo dirigido por Rosario Ortega: la primera se da entre (1990 y 1992) en el que colaboró el británico Peter Smith, utilizando el cuestionario de Olweus. La segunda, el Proyecto de Sevilla Anti-Violencia (SAVE). La tercera es el proyecto de Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) que se efectuó entre 1997 y 1998. Para los dos últimos proyectos se elaboró un cuestionario sobre la intimidación y el maltrato entre iguales, estructurado en cuatro bloques: autopercepción de la convivencia escolar, autopercepción como víctimas de otros, autopercepción del abuso hacia compañeros y compañeras, tipos de abusos, lugares en que se producen, características de los agresores y de las víctimas, y actitudes ante la violencia entre iguales en el centro escolar.

Estos programas motivan el desarrollo de habilidades sociales y emocionales necesarias

para disminuir la violencia y los prejuicios, así como mejorar las formas de relacionarse con el fin de desarrollar reacciones pacíficas en los momentos de conflicto. Krauskopf (2006) habla de cómo las investigaciones consideran cinco componentes básicos para la implementación efectiva de las intervenciones: 1) Evaluación conductual funcional del ambiente escolar o una evaluación de necesidades que deriva en el planeamiento de la intervención. 2) Capacitación y apoyo a los padres, maestros y personal administrativo. 3) Un conjunto de reglas y consecuencias claras para los estudiantes, así como entrenamiento en la resolución alternativa de conflictos. 4) Instrucciones efectivas. 5) Monitoreo regular de la conducta y respuestas de los estudiantes.

Ahora, al hacer referencia a los trabajos que han hecho uso del teatro y del arte dentro del campo educativo, encontramos diferentes iniciativas de diversos países tanto de Europa como de Latinoamérica, tales como: Grupo Kava, Escuela Profesor Gerardo Victorin del Colegio Francisco de Paula Santander, Programa de postgrado y máster propios de teatro en educación, La Fundación Botín, CaixaEscena, Cuarta Pared, El Teatro de Hoy, El teatro y El teatro en el aula. A continuación exponemos brevemente algunos de los trabajos que consideramos de mayor relevancia para el estudio.

1. ***Káva - Budapest:*** Es una asociación de drama y teatro en educación, su trabajo va dirigido a personas de 8 a 18 años. A través de actos teatrales busca crear acciones que ayuden a desarrollar una actitud democrática e investigativa de problemas micro y macro sociales, así como éticos y morales. Su técnica está basada en propiciar la participación del público, con la idea de que sean ellos los que controlen la situación de conflicto creado para la puesta en escena y así puedan crear su propia relación con el problema a trabajar.
2. ***Escuela Profesor Gerardo Victorin, Entre Ríos, Argentina:*** A partir de la narrativa

anónima de los estudiantes, crean obras de 15 minutos sobre temáticas que les preocupan a los adolescentes, fomentando la creatividad y el trabajo cooperativo para mejorar la convivencia. El desarrollo de las obras de teatro es transversal, participan psicólogos, profesores de diferentes asignaturas, estudiantes, padres y administrativos que conforman la comunidad educativa. Por medio del proceso de creación se logra potenciar la expresión artística, el trabajo cooperativo, los vínculos humanos y los valores como la aceptación de las diferencias, la paz, la igualdad, la solidaridad y la responsabilidad, porque propicia la cohesión de grupo.

3. ***Colegio Francisco de Paula Santander, Bogotá, Colombia:*** Ha conformado un colectivo llamado Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorio. A partir de la consigna “Decirlo todo sin palabras” dos profesores y los estudiantes de los dos últimos cursos de bachillerato hacen performances sobre la violencia y el asedio de la escuela y su localidad (Bosa). En este programa cada participante es director, creador y actor de su propia obra. La temática de las actuaciones están relacionadas con aquello que genera conflictos en la escuela, como pueden ser las relaciones de poder y las experiencias de acoso, embarazo adolescente y violencia que han vivido los estudiantes. La propuesta de este colegio busca, por un lado, concientizar al público entre la situación escenificada y los espectadores, y por otro, a través de la exposición del conflicto promover la sana convivencia.
4. ***Programa de postgrado y máster propios de teatro en educación de la Universidad de Valencia,*** se fundamenta en entender el teatro como un servicio para el cambio, ayudando a personas y colectivos con carencias en alguna dimensión personal o social, a la vez que luchan contra la exclusión social.
5. ***La Fundación Botín, ubicada en Madrid, España*** ofrece cursos de teatro para los

profesores pertenecientes a la Red de Centros Educación Responsable, busca acercar el teatro como vehículo para promover la confianza, la imaginación y el trabajo en equipo. Trabaja desde dos vertientes, una, la vertiente personal que es la adquisición de herramientas para el desarrollo de competencias emocionales, sociales y creativas, y dos, la vertiente profesional que explora las posibilidades que ofrece el teatro en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

6. *Obra Social “la Caixa” cuenta con el programa CaixaEscena*, el programa está dirigido a educadores interesados en aprender técnicas teatrales para ponerlas en práctica en el aula. El objetivo del programa es promover las prácticas teatrales en centros educativos, con el fin de contribuir al desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes gracias a los valores intrínsecos que aporta el teatro.

Contextualización

La escuela Mare de Déu del Coll, en adelante escuela MDC, está situada en el barrio El Coll que pertenece al distrito de Gracia de la ciudad de Barcelona, ubicada en la C / Santuario, 28 ó C / Tirso, 51-53.

La escuela fue creada por los Misioneros del Sagrado Corazón desde 1948, es un centro concertado por la Generalitat de Cataluña desde 1985. La EMDC es un centro que pertenece a un grupo de cinco escuelas (Centros educativos Joaquim Rosselló) de la Congregación de los Misioneros del Sagrado Corazón de Jesús y María.

La escuela ha tenido diferentes etapas: 1) En 1936 fue una escuela gratuita para los niños de la barriada. 2) En 1948 fue Escuela Parroquial Unitaria. 3) Posteriormente fue Escuela Preescolar. 4) Actualmente es una escuela en educación infantil, primaria y secundaria.

Para el curso escolar 2017/2018 la escuela MDC tuvo 315 estudiantes en total, de los cuales en educación infantil tuvo 59, en primaria 143 y en secundaria 113.

Indicadores socio - económicos INE 2018:

- Los indicadores socio - económicos son inferiores a la media nacional, asemejándose a los municipales.
- De acuerdo con los datos de INE a 2017, el barrio cuenta con 7.428 habitantes, de los cuales los índices de extranjería son inferiores a los municipales, y se asemejan a los nacionales con un total de 1.065.
- La sensación de delincuencia es baja, así como la de carencias de zonas verdes.
- Se destaca las malas comunicaciones con un 41,46 % frente a un 14,72% nacional.
- Las ocupaciones de la población activa del barrio sobre el 100% de su población se dedica al comercio con un 43%, a la industria un 24%, oficinas un 6,8%, educación un 7,1%, sanidad un 0,7%, turismo y hostelería 9,7%, y deportes, 8%.

La población beneficiaria de la prueba piloto del programa de intervención fueron niños y niñas de primero y segundo de primaria, 25 y 27 estudiantes respectivamente. En cada curso hubo dos niñas tuteladas por la Dirección General de Atención a la Infancia y la Adolescencia (DGAIA). En su gran mayoría (los)(las) niños(as) eran de nacionalidad española, aunque algunos provenían de familias inmigrantes, encontrándonos con una alumna ecuatoriana y un niño japonés perfectamente integrados a la clase.

El ideario de la escuela MDC responde a una educación comprometida con valores y la tradición de calidad, solidaria y como corresponde al carisma de la congregación titular. Situando a la persona en el centro del proceso educativo, en el que apuntan a una educación integral que atiende todas las dimensiones de la persona: corporal, intelectual, afectiva, social, ecológica, lúdica, estética, y trascendente. La formación integral incluye la formación religiosa, proporcionando conocimientos básicos de la doctrina católica.

Como valores la escuela MDC potencia: 1) El valor de la persona, donde defiende la

dignidad de la persona humana. 2) El valor de la libertad, respetando y defendiendo la libertad propia y la de los demás. 3) El valor de la creación, donde toda la naturaleza es digna y debe ser respetada. 4) El valor de la trascendencia, educando para llegar a Dios. 5) El valor de la opción por los débiles de la tierra, ayudando a los más necesitados.

La escuela MDC para desarrollar el servicio de convivencia, se basa en el reglamento de las NOF (Normas de organización y funcionamiento). Es generado por Generalitat de Catalunya para el ordenamiento de las escuelas, y se adapta a las necesidades de cada escuela.

En términos generales las NOF hablan de diferentes elementos que hay en la organización y los roles de cada titularidad que compone la escuela: el equipo directivo, los profesores, las competencias de cada una de las comisiones, la organización de los alumnos, los espacios docentes, los espacios lúdicos y los espacio de personal administrativo y servicios.

En cuanto al equipo de convivencia la intervención no responde a una intervención netamente mediadora, sino que también, el servicio se enfoca en la gestión del conflicto. El servicio de convivencia está compuesto por diferentes niveles: niveles de trabajo interno en las tutorías, acompañamiento para cada alumno en las situaciones de algún conflicto donde haga falta construir una solución más específica o donde haga falta incrementar el diálogo para llegar, bien sea a un acuerdo o a la mejora de la relación de las partes. La organización de la comisión de convivencia que se realiza de acuerdo a los horarios de los profesores para que todos y todas puedan trabajar en la gestión del conflicto.

Hay casos en los que las gestiones de convivencia no funcionan o no son suficientes para manejar un conflicto enquistado y bastante desarrollado, entonces se da paso a otros procedimientos, como pueden ser las cartas de aviso a los padres, entrevistas a los padres, convivencias tutoriales, talleres individuales, talleres que se hacen con personas externas al claustro, entre otros. Lo anterior depende del consejo de convivencia y de la valoración que

haga el equipo escolar, después de todos estos trabajos previos junto con la hoja de observación que se diseña con todo el claustro en pleno sobre el aprendizaje de los alumnos tanto a nivel académico, conductual y emocional, se pasa a valorar la importancia de la intervención y gestión de la convivencia, por tanto la mediación sólo se realiza cuando el equipo de profesores en unión con el consejo escolar y el equipo de algunos delegados se discute o no la conveniencia de abrir el espacio a la mediación.

Proyecto de Intervención

Fundamentación

El universo de los conflictos en el ámbito escolar es muy difícil de tratar, Munné & Mac-Cragh (2006) nos hablan de “La interculturalidad, la violencia, el acoso moral, las nuevas tecnologías, las nuevas posibilidades educativas, los cambios en la estructura familiar, etc., son parte de la escuela. Nuestra realidad es compleja y, por tanto, la tarea del educador es asimismo compleja” (p. 12), su abordaje y normalización en las instituciones educativas puede llegar a neutralizar las acciones de violencia obstaculizando su análisis crítico y posibles estrategias para solucionarlo. “Esta complejidad nos lleva a la necesidad de apertura en los momentos de desentendimiento” (p. 12).

Pese a todos los esfuerzos de la escuela para prevenir y mejorar la convivencia sigue siendo necesaria la creación de programas que permitan mejorar los modelos relacionales en la escuela, de manera democrática e inclusiva, los programas no solo deben apuntar a la mejora de las relaciones en la escuela, sino que también es necesario que la impronta de los programas se replique y sea funcional fuera de la escuela.

Siguiendo a Comellas & Lojo (2015), presentan el debate de la violencia en las escuelas desde dos perspectivas que a mi modo de ver son interesantes para comprender el problema del conflicto en las instituciones educativas, la primera es, cómo los medios de comunicación

y las tecnologías de la información multiplican escenas de violencia que contribuyen a normalizar y a trivializar el sufrimiento y la muerte violenta. Segundo, nos hablan de que las escuelas son permeables de acuerdo a los modelos relacionales de las personas que las componen que con frecuencia suelen evidenciar “desigualdades y falta de respeto y consideración por el otro o por la otra” es decir “...que los prejuicios y estereotipos implicados en el racismo, la xenofobia, el sexismo y el clasismo impregnan los comportamientos discriminatorios que tienen lugar en el ámbito escolar” (p. 14).

Los programas de intervención con miras a la prevención para las escuelas deben tener en cuenta las características que componen la redes relacionales del lugar al que se van a dirigir, sensibilizar ante toda clase de manifestación de discriminación, conflicto y violencia. Ury (2005) habla de cómo “Las buenas relaciones son la clave para prevenir el conflicto. Una red de lazos emocionales y económicos promueve entre los bosquimanos la comprensión, la confianza y la comunicación clara” (p. 128).

La metodología que se llevará a cabo para lograr los objetivos del programa está basada en la observación indirecta, fundamentada en la muestra recogida de uno de los talleres realizados con (los)(las) niños(as) de segundo de primaria de la escuela Mare de Déu del Coll y desarrollada en el apartado Metodología de la investigación del presente trabajo.

La finalidad de la observación del programa es explorar las posibilidades de los valores y usos del teatro para la prevención del conflicto en el ámbito educativo, específicamente en niños y niñas de segundo de primaria de manera rigurosa, sistemática y objetiva.

Metodología

El presente programa de intervención aborda la cuestión: Prevención de conflictos en escolares de segundo de primaria, a partir de la metodología de observación indirecta, considerada *mixed methods* en sí misma, siendo el uso de ésta metodología muy adecuada

para trabajos en escolares en edad infantil, así nos lo deja ver Anguera (2003) en Evaluación psicológica, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y la inteligencia: “Son muchas las situaciones en las cuales la metodología observacional es la más adecuada o la única posible, como la evaluación de programas de baja intervención (programas de prosocialidad en una escuela infantil...)” (p. 2).

La forma como se recogió la información fue a partir de grabaciones magnetofónicas de los 27 usuarios del programa, estudiantes de 7 años de edad todos de segundo de primaria de la escuela Mare de Déu del Coll de la ciudad de Barcelona.

Diseño

El diseño observacional por el que se guió este trabajo es Nomotético (puntualidad de casos sin vínculo relevante), Puntual (realizado en una única sesión) y Unidimensional (un solo nivel de respuesta), de acuerdo con los criterios de Anguera, Blanco, Hernández y Losada (2001, p. 65). Desde el punto de vista de Anguera, (2003) este tipo de diseños se conocen como diseños sincrónicos, donde “cada vez son más frecuentes las situaciones puntuales (sesiones concretas)” (p. 12), que se demuestra de la siguiente manera:

Nomotético: 6 usuarios de los que se investiga si los ejercicios teatrales propuestos en el programa de intervención ayudan o no a la prevención de conflictos. Se analiza desde la individualidad de cada uno de (los)(las) niños(as) seleccionados para la muestra.

Puntual: Se ha realizado una única sesión (postales de las cualidades²) para (los)(las) usuarios del programa y al finalizar la sesión se ha hecho una grabación magnetofónica de las reflexiones hechas de las niñas y niños.

Unidimensional: Se entiende como el único aspecto esencial la dimensión valores, sobre

²Basado en la técnica Agitprop. Que utiliza elementos tradicionales del teatro para hablar de temas como el medio ambiente, el calentamiento global, la desigualdad social, posicionándose también en los movimientos sociales por los derechos humanos y la paz (Tovar, 2015, p. 367).

la que se centra el estudio, recogida en el instrumento de observación como un sistema de categorías. Donde el marco teórico es indispensable siendo el que nos permite desplegar la dimensión valores como: asertividad, empatía, reconocimiento, respeto, solidaridad y tolerancia. Valores dados por la cultura de paz y la cultura de la mediación.

Usuarios

Los usuarios del programa se caracterizaron por a) ser niñas y niños de 7 años, b) ser estudiantes de segundo de primaria, y c) estudiantes de la escuela Mare de Déu del Coll de la ciudad de Barcelona, estableciendo de esta manera, tres criterios para la definición de la población-objetivo para la ejecución del programa. (Los)(las) niños(as) a partir de la actividad 'postales de las cualidades' -actividad precedida por seis actividades- se les propuso escoger un compañero de clase con el que menos tiempo compartieran con la idea de que describieran las cualidades del compañero elegido, la postal iba acompañada de texto y dibujo. El objetivo del ejercicio era fortalecer los vínculos de amistad y el mantenimiento de las relaciones personales. Después de haber hecho las postales, los niños y niñas leían a su compañero lo que le escribieron y viceversa, posteriormente se entregaban la postal. A continuación se hicieron las siguientes preguntas: “¿qué creen que hemos aprendido hoy con el ejercicio que acabamos de hacer?, ¿qué es lo que más les ha gustado de lo que hemos hecho hoy?, ¿qué han sentido?”. Sus respuestas son las que analizamos para conocer la eficacia del programa de intervención *Prevención de conflictos en escolares de segundo de primaria*, a partir de ejercicios teatrales.

Temporalización

El programa de intervención se conformará cronológicamente de la siguiente manera:

1. Identificación, reconocimiento y exploración de las necesidades de (los)(las) niños(as) de segundo de primaria la escuela MDC.

2. Investigación, selección y adaptación de los ejercicios teatrales con el conflicto y su consecuente relación con el fortalecimiento de los valores nombrados a lo largo del presente trabajo.
3. Exposición y discusión del programa de intervención a la escuela MDC.
4. Modificación de acuerdo a las observaciones hechas por la escuela MDC.
5. Los talleres se impartirán una vez a la semana, serán de una hora de duración, para un total de 40 talleres que abarcan todo el año escolar.

Recursos

Recursos humanos: Pedagogos teatrales y mediadores profesionales conocedores de la prevención en conflictos. Este recurso es muy valioso para el programa, porque la persona que haga la selección y la adaptación de los ejercicios a trabajar en los talleres debe tener en cuenta los valores de la cultura de paz, la cultura de la mediación y la normativa actual.

Recursos materiales: Para desarrollar cada taller se necesitará un espacio amplio, con buena iluminación, preferiblemente suelo de madera, de no ser así, se necesitarán colchonetas, reproductor de música, vestuario, utilería, papel de colores, papel blanco, pintura de colores y lápices de colores.

Recursos económicos: La financiación del programa dependerá de las instituciones interesadas en beneficiarse del mismo para lo cual se llegará a un acuerdo con los interesados.

Instrumentos

El instrumento utilizado fue el instrumento de registro (ver Anexo A), que para el presente caso realizó una grabación magnetofónica, posteriormente transcrita, para consignar y guardar las respuestas de (los)(las) niños(as) participantes del programa de intervención. Las respuestas de éstos fueron transcritas con el fin de hacer la codificación para transformar la información inicial a un sistema de símbolos altamente estructurados para dar paso al

tratamiento cuantitativo (Anguera, Chacón & Blanco, 2008, p. 43).

En la gestión, tratamiento y control de la calidad del dato, se ha utilizado como técnica de gestión y tratamiento de los mismos la codificación de *valores* seleccionados para los/las participantes del presente programa a través del programa ATLAS. TI (Anexo D, Figuras D1 y D2). Posteriormente, para el registro sistematizado hemos utilizado el catálogo de valores para la declaración de códigos. El catálogo se caracteriza por ser una lista abierta e inacabada, propicio para la ampliación de estudios como éste (Anguera et al., 2008, p. 127).

Tabla 2. Catálogo de valores.

Niño/a - N= {N1, N2, N3, N4, N5 N6}
Valores -V= V1, V2, V3, V4, V5, V6...

A continuación utilizamos el programa informático SDIS-GSEQ (Bakeman & Quera, 1996) para proceder al análisis exploratorio “con el fin de detectar, si los hay, patrones de conducta o regularidades en la sucesión de las conductas registradas” (Anguera et al., 2008, p. 9), a través del análisis secuencial de retardos³, técnica analítica propuesta por Bekerman, (1978) y Sackett, (1978, 1979), pretendemos detectar patrones secuenciales de conducta, que para este caso son los valores asertividad, empatía, reconocimiento, respeto, solidaridad y tolerancia para “conocer si la ocurrencia de una determinada conducta observable en el usuario se relaciona con otra conducta” (Anguera et al., 2008, p. 9), analizando si alguno de los valores nombrados anteriormente se observa en más de un niño/a; conductas dadas por el programa, donde las diferentes conductas no ocurren espontáneamente, ni por mero azar. Para las concurrencias, el instrumento de observación se ha construido a partir del marco teórico, presentando una única dimensión, obtenida al sistematizar el registro directamente,

³“Retardo es el número de orden que ocupa cada conducta registrada a partir de cada ocurrencia de la conducta criterio” (Anguera et al., 2008, p. 10)

utilizando códigos correspondientes a la conducta verbal, obtenida a partir de las reflexiones de (los)(las) niños(as) en la actividad Postales de las cualidades.

En el (Anexo A) se encuentra el instrumento de observación indirecta, pese al elevado riesgo de subjetividad, se evidencia la superposición de valores. La estructura de la matriz de códigos (ver Anexo E) resultante es de doble columna, estructurada de acuerdo a su respectivo orden de aparición de las frases emitidas de los/las usuarios del programa, en las reflexiones de la actividad Postales de las cualidades. La figura F1 (ver Anexo F) muestra una captura de pantalla del programa SDIS-GSEQ durante el proceso de análisis secuencial de retardos.

Procedimiento

Para dar alcance al objetivo propuesto, se ha utilizado la metodología observacional indirecta, segmentando las unidades textuales de (los)(las) niños(as) mediante el criterio sintáctico trabajados por Krippendorf.⁴ La naturaleza de los datos es cualitativa, el análisis es subjetivo e individual, resultando una investigación interpretativa, que se centra en lo particular, conscientes del considerable riesgo que esto representa, por la impredecibilidad del comportamiento humano. El presente estudio se considera en fase exploratoria debido a que los datos recogidos sobre la prevención de conflictos a partir de elementos teatrales ha sido un campo poco estudiado, y más aún si tenemos en cuenta que las investigaciones en escolares de primaria son reducidas.

La muestra es un estudio de seis participantes, en el que se obtienen datos de carácter cualitativo, tratados desde la óptica *mixed methods*. No se emitirán resultados en este estudio por su característica exploratoria, damos cuenta de los posibles beneficios de la propuesta de

⁴Krippendorf, (2013) “establece una primera diferenciación entre unidades de muestreo, de registro/codificación, y de contexto... Además, propone cinco grandes tipos de unidades a utilizar en el análisis de contenido, de acuerdo con una diferenciación física, sintáctica, categórica, proposicional y temática”. (p. 14)

intervención, por lo tanto en un futuro se podría dar un planteamiento confirmatorio.

Procedimiento para el futuro programa de intervención

El programa de intervención estará compuesto por 40 talleres, impartidos por una profesional cualificada. En los talleres intrínsecamente se irán trabajando valores tales como asertividad, empatía, solidaridad, autoestima, autoconocimiento, respeto, tolerancia, confianza en sí mismo y con los demás, a partir de ejercicios teatrales.

El orden en que se impartirán los talleres estará pensado de tal modo que respondan a un proceso que posteriormente abrirá paso al trabajo grupal con el ideal de lograr la gestación de vínculos cooperativos⁵ y la cohesión grupal. Se iniciará entrenando la autoestima, el autoconocimiento y reconocimiento del lugar que ocupa nuestro cuerpo en un espacio determinado; esto con el objetivo de propiciar el auto reconocimiento como ser humano que necesita cuidarse, amarse y respetarse, haciendo conciencia de cada parte de nuestro cuerpo, que es el canal por el que comunicamos nuestros pensamientos y emociones y por el que nos identifican y se hace palpable nuestra existencia. Posteriormente se pasará al trabajo en parejas y luego en grupo, trabajando ésta parte con los mismos criterios nombrados en el área individual.

Cada actividad teatral se buscará, se seleccionará y se adaptará entorno a los objetivos propuestos para el programa de intervención y de acuerdo a las necesidades de la población a la que se dirija.

Al final de cada taller se aplicarán las reflexiones a partir de los **círculos de conversación y aprendizaje**,⁶ que hacen parte de la práctica restaurativa, para este caso hemos

⁵De acuerdo con Ury, (2005) “Un abusador puede ser más poderoso que cualquier otro individuo, pero no más que un grupo. Además el empleo de la fuerza socava los valiosos vínculos cooperativos que ese mismo abusador necesita conservar con todos” (p. 64)

⁶En el *Manual para facilitación de círculos de diálogo en instituciones educativas* aclara que “Su objetivo es el

seleccionado éste tipo de círculos porque ayudan a analizar lo visto en clase desde las diferentes perspectivas de (los)(las) niños(as), con esto se pretende estimular la reflexión y sensibilizar en torno al conflicto.

La metodología de las clases se caracterizará por ser flexible, pues sabemos que se pueden presentar imprevistos ajenos a nosotros que alteren el cronograma de las actividades o porque la dinámica grupal puede llegar a no responder a los ejercicios propuestos, entonces será necesario hacer variaciones al momento, para lo cual la persona que imparta el taller debe ser una profesional cualificada que pueda dar respuesta a situaciones inesperadas con el fin de alcanzar el objetivo del taller. Cabe recordar que todas las actividades van encaminadas a que todas y todos los usuarios del programa logren tejer relaciones respetuosas y afectivas a corto, mediano y largo plazo y, a su vez, fortalecer los valores mencionados anteriormente.

Procedimiento de la prueba piloto realizada

La dimensión temporal de la exploración del programa de intervención consistió en 7 talleres, de una hora de duración cada uno, respondiendo específicamente al ejercicio (postales de las cualidades) tomado para la muestra exploratoria, que se realizó el día 11 de mayo de 2018, de 10:00 a 11:00, con 27 niños/as, de segundo de primaria, de la escuela Mare de Déu del Coll de la ciudad de Barcelona, de los cuales se han seleccionado 3 niñas y 3 niños para un total de 6 personas para hacer la evaluación del programa de intervención. El criterio que se tuvo en cuenta para la selección de los participantes fue que las/los usuarios estuvieran presentes durante las 7 sesiones realizadas, lo cual permitió dar cuenta del proceso resultante de la prueba piloto.

Las actividades realizadas durante la prueba piloto estuvieron divididas en siete talleres

estudio de un tema que es visto desde las diferentes perspectivas aportadas por los y las participantes. En este tipo de círculo se estimula el análisis y la reflexión individual y conjunta” (Echeverri & Bernal, 2017, p. 64).

(ver Anexo B), con una estructura específica (ver Anexo C).

Análisis de Datos

Para realizar el análisis secuencial de retardos hemos considerado una sesión puntual correspondiente a cada uno de los/las participantes del programa en los retardos +0 a +5, que nos permiten analizar el efecto inmediato generado a partir de la ocurrencia de cada conducta criterio (Bakeman, 1978; Bakeman & Quera, 1995, 2011).

Los correspondientes valores ajustados después del análisis secuencial, elaborado por Bekerman (Bakeman, 1978; Bakeman y Gottman, 1989, p. 9), se muestran en la tabla G1 (ver Anexo G), se lee a partir de la fila izquierda, donde se ubica la denominada *conducta criterio*, que responde a los códigos (niño/a) y que es la inicializadora o desencadenante de las que le siguen, mientras que los residuos ajustados corresponden a los códigos (valores), comprendidos como patrones de conducta, resultando estadísticamente significativos los mayores a ($>1,96$, para $\alpha=0,05$) (Anguera et al., 2008, p. 173).

El **análisis de datos** se interpreta de la siguiente manera:

En el **retardo 0** vemos que la niña (N1) refleja el valor de la *solidaridad*. El niño (N2) expresa valores como *asertividad* y *respeto*. La niña (N3) evidencia valores como *reconocimiento*, *respeto* y *tolerancia*. El niño (N4) presenta valores como la *empatía*, *reconocimiento* y *respeto*. La niña (N5) denota los valores *empatía* y *asertividad*. El niño (N6) muestra el valor *empatía*, siendo éste significativo para el niño 6 porque se registra dos veces en el mismo retardo, por último refleja el valor *reconocimiento*. En éste retardo se observa que en los diferentes valores hay relación de conductas significativas en más de un/una participante, siendo altamente significativo el valor de la *empatía*.

En el **retardo 1**, la niña (N1) presenta los valores *asertividad* y *respeto*. El niño (N2) revela los valores *reconocimiento*, *respeto* y *tolerancia*. La niña 3 indica valores de *empatía*,

reconocimiento y respeto. El niño (N4) refleja valores *de empatía y asertividad*. La niña (N5) manifiesta los valores *empatía* de manera significativa por su doble aparición en un mismo retardo y finaliza mostrando el valor de la *tolerancia*. En éste retardo se observa que en los diferentes valores hay relación de conductas significativas en más de un niño/a, sobresaliendo de manera relevante el valor de la ***empatía***.

En el ***retardo 2***, la niña (N1) denota el *valor reconocimiento, respeto y tolerancia*. El niño (N2) expresa *valores como empatía, reconocimiento y respeto*. La niña (N3) indica *valores como empatía* siendo relevante por su doble aparición en el mismo retardo, por último, la niña también expresa el valor de la *asertividad*. El niño (N4) evidencia *valores como empatía y tolerancia*. En éste retardo se observa que en los diferentes valores hay relación de conductas significativas en más de un niño/a, siendo altamente representativo el valor de la ***empatía***.

En el ***retardo 3***, la niña (N1) refleja el valor del *respeto*. La niña (N3) presenta los valores *empatía y tolerancia*. El niño (N6) expresa valores como *empatía, asertividad, reconocimiento y respeto*. En éste retardo se observa que en los diferentes valores hay relación de conductas significativas en más de un niño/a, sobresaliendo, con elevada representación los valores de ***respeto y reconocimiento***.

En el ***retardo 4***, la niña (N1) expresa los valor *empatía* resultando significativo por su doble aparición en el mismo retardo, por último, la niña 1 también expresa el valor de la *asertividad*. El niño (N2) expresa *valores como empatía y tolerancia*. La niña (N5) manifiesta *valores como empatía y reconocimiento*, siendo éste último relevante por su doble aparición en un mismo retardo. En éste retardo se observa que en los diferentes valores hay relación de conductas significativas en más de un niño/a, siendo significativos los valores de la ***empatía y el reconocimiento***.

En el análisis secuencial de retardos, logramos observar cómo en los diferentes valores se hallan relaciones de conductas entre (los)(las) niños(as), siendo especialmente significativos los valores como la *empatía*, el *reconocimiento* y el *respeto*, en menor medida, pero no por eso menos relevantes los valores como la *asertividad*, la *tolerancia* y la *solidaridad*, nombrados de mayor a menor reiteración en la secuencia de retardos.

Evaluación

La finalidad de la evaluación de un programa de intervención conlleva un propósito formativo, su intención es ir evaluando a lo largo del proceso, en caso de que sea necesario rediseñar o modular los objetivos propuestos inicialmente, esto con el fin de mejorar los resultados de cualquier programa. Es importante entender que la evaluación atribuye valor al objeto de estudio (Scriven, 1967 y Campbell, 1963) ya que pasa por todo un proceso de comprobación científica, dirigido por los principios de causa-efecto no lineales.

Para definir el concepto de evaluación hemos escogido a la OMS,(1981) que

... la define como el proceso encaminado a determinar sistemática y objetivamente la pertinencia, eficiencia, eficacia e impacto de todas las actividades a la luz de sus objetivos. Se trata de un proceso organizativo para mejorar las actividades todavía en marcha y ayudar a la administración en la planificación, programación y toma de decisiones futuras (Anguera et al., 2008, p. 15).

Con esta evaluación buscamos comprobar la eficacia del objetivo perseguido en el presente programa, que consiste, principalmente, en la prevención de conflictos a partir del refuerzo de valores propios de la cultura de paz y la cultura de la mediación utilizando elementos teatrales y, de forma secundaria, validar el uso de elementos del teatro como herramienta alternativa para la prevención de conflictos.

El modelo de evaluación lineal o formativo, “hace referencia al seguimiento que se

realiza durante el proceso de implementación del programa” (Anguera et al., 2008, p. 21) evaluando justo después de cada intervención. Este modelo resulta siendo un hándicap importante de la evaluación, porque evaluar a lo largo del proceso posibilita ver si es conveniente, en alguna de las sesiones futuras, rediseñar o modular algún aspecto en función de la información que se va obteniendo, e incluso después se puede hacer lo que se denomina *monitorización*, siendo éste un factor muy importante para la mejora de los programas de intervención. Porque tiempo después, cuando ya no estén presentes las acciones que integraban el programa, se podría llegar a revisar si éstas acciones han hecho mella en los/las participantes. Ponemos como ejemplo el presente programa de intervención, se podría evaluar si los valores que se estimularon, se mantuvieron con el tiempo, y ver en qué medida esos valores fueron asimilados por los usuarios del programa.

Limitaciones del Programa de Intervención

La evaluación del presente programa presenta dos hándicaps muy importantes debido a sus características particulares.

El primer hándicap tiene que ver con la naturaleza de los programas preventivos y de todos aquellos con carácter predictivo. Este tipo de programas no dispone de una respuesta sobre qué hubiera ocurrido si el programa se hubiera implementado versus a que no lo fuera, lo que puede dificultar ultimadamente el análisis de su eficacia.

El segundo hándicap tiene que ver con la dificultad de establecer dos grupos (grupo control y grupo experimental) para la comparación de la eficacia del programa. Esto se debe a dos motivos principales: a la variabilidad interindividual de los usuarios del programa y al componente de equidad.

La variabilidad interindividual de los usuarios se refiere a la diversidad resultante de las múltiples experiencias y situaciones de vida de los usuarios, que al tratarse este programa del

análisis de la existencia en mayor o menor grado de ciertos valores morales, dificultaría la comparación entre éstos. Lo que sí podríamos hacer, en este caso, es comparar a los usuarios del programa consigo mismos en su evolución a lo largo del tiempo.

Por su parte, el componente de equidad se refiere al problema ético que implicaría negar a al grupo de control los beneficios del programa mientras nos beneficiamos de la participación de sus integrantes. Tal como expresa Anguera (et al., 2008): “es especialmente importante la problemática de tipo ético que puede generarse, dado que, de acuerdo con el componente de equidad, todos los usuarios deben tener igual posibilidad de acceder a los beneficios del programa” (p. 40).

Conclusiones

Partiendo del convencimiento de que la prevención de conflictos es una de las bases para favorecer la convivencia, específicamente en el ámbito educativo, nuestro objetivo fue el diseño de un programa de intervención para la prevención de conflictos, a partir de valores dados por la cultura de paz, tales como empatía, respeto, asertividad, solidaridad, entre otros, valores que hallamos coincidentes para el progreso positivo de la prevención de conflictos. Consideramos que el uso del teatro fue una herramienta clave que nos ayudó a crear un espacio único y especial para tratar temas relacionados con el conflicto, logrando que los participantes tuvieran vivencias directas de situaciones de conflicto, viéndolo desde dos perspectivas, una, la de los protagonistas del conflicto, y dos, la de los testigos. Logrando con esto una mayor reflexión y análisis sobre el conflicto.

Lo anterior nos hace pensar que el diseño, aplicación y evaluación de programas enfocados en las líneas teatro/valores, pueden ayudar a fortalecer y potencializar a la persona, reforzando el amor y el respeto propio, para que posteriormente se de una interacción social asertiva, basada en el respeto y el reconocimiento de los otros y así lograr la generación de

relaciones amables y cooperativas que propicien la sana convivencia. En términos de Ury (2005), esto se traduciría en la satisfacción de necesidades básicas, ya que la insatisfacción de éstas, por lo general son la causa subyacente del conflicto.

Como propuesta de futuro, nos planteamos aplicar programas de intervención en el ámbito de la educación primaria, así como también esperamos diseñar proyectos de mayor inclusión, donde los beneficiarios del programa no sean solamente (los)(las) niños(as), sino que también se pueda involucrar a padres, profesores y administrativos que conforman la escuela.

Esperamos que este programa sirva de motivación a otras personas para investigar en pro de la prevención de conflictos, ya que evidenciamos la necesidad de un mayor número de investigaciones sobre esta cuestión, específicamente en el área infantil, con el fin de generar nuevas herramientas para el progreso de la prevención en conflictos.

Bibliografía

- Albertí, M., & Boqué, M. C. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación*. 8(1), 36-49. Recuperado de https://revistademediacion.com/articulos/15_05/.
- Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (p. 271-308). Madrid, España: Sanz y Torres. [I.S.B.N. 84-96094-16-2].
- Anguera, M.T., Portell, M., Chacón, S., & Sanduvete, S. (2018). *Indirect Observation in Everyday Contexts: Concepts and Methodological Guidelines within a Mixed Methods Framework*. Front. Psychol. 9:13. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00013.
- Anguera, M.T., Chacón, S., & Blanco, V. A. (Coords.) (2008). *Evaluación de programas sanitarios y sociales. Abordaje metodológico*. Madrid: Síntesis. [I.S.B.N. 978-84-9756].
- Anguera, M.T., Blanco, A., Hernández, A., & Losada, J. L. (2011). *Diseños observacionales: Ajuste y aplicación en psicología del deporte*. Cuadernos de psicología del Deporte. 11(2), 63-76.
- Ayuntamiento de Barcelona. Recuperado de http://www.bcn.cat/estadistica/castella/documents/barris/29_GR_Coll_2018.pdf.
- Bernal, A., & Echeverri, A. (2009). *Manual para Facilitación de Círculos de Diálogo en Instituciones Educativas*. Fundación Pedagógica Nuestramérica. Convenio MEP-UNICEF-CONAMAJ. Costa Rica.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores: Teatro del oprimido*. Barcelona, España: Alba Editores.
- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona, España: Gedisa, S.A.
- Casals, E., & Travé, C. (2015). La educación en valores en las primeras edades. Universidad de Barcelona. *Programa de educación en valores (PEVA)*. Universidad de Barcelona. pp. 1-12. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/valores2/boletin9.htm>
- Comas, S. (2016). *Burbujas de paz. Un pequeño libro de mindfulness para niños (y no tan niños)*. Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Comellas, M. J., & Lojo, M. (2015). *Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela*. Barcelona, España: Octaedro, S.L.

- Eines, J. (2005). *Hacer actuar. Stanislavski contra Strasberg*. Barcelona, España: Gedisa.
- El libro de la psicología*, (2015). Kindersley Dorling. 2015: Madrid, España. Dorling Kindersley.
- Entelman, R. F. (2005). *Teoría de conflicto. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona, España: Gedisa, S.A.
- García, R. (2005). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. Algunas evidencias encontradas en el “mundo de la vida” de las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 578-585. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130157.pdf>.
- Generalitat de Catalunya. Departamento de justicia. (2014) *El mapeo del conflicto. Teoría y metodología: Aplicación práctica en justicia juvenil*. Programa Compartir 11.
- Gordillo, L. (2007). *La justicia restaurativa y la mediación penal*. Madrid, España: Iustel.Ka
- Hersh, R. (1988). *El crecimiento moral*. De Piaget a Kohlberg. Madrid, España: Narcea.
- Fundación Botín. Recuperado de <https://www.fundacionbotin.org/noticia/curso-de-teatro-para-profesores.html>
- Kava Theatre in Education Company. Recuperado de <https://actors.mandy.com/uk/company/108850/kava-theatre-in-education-company#>
- Krausopf, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Organización Panamericana de la Salud: Washington, D. C.
- Moore, C. (1995). *El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Buenos Aires: Granica.
- Morales, J. F., & Yubero, S. (coords.) (1999). *EL GRUPO y sus conflictos*. Ciudad Real: Universidad de Castilla - La Mancha, 25 - 46.
- Munné, M., & Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona, España: Graó.
- Muñoz, F. A., & Molina, R. B. (2010) Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 3, 2010, 44-61. Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016387004>.
- Navarro, J., Galiana, L. (2015). Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de la primaria: Investigación aplicada en intervención social. *Prisma Social*, 15, 562-608.

- Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3537/353744533016.pdf>.
- Obra Social la Caixa. Recuperado de <https://www.caixaescena.org/es/que-es-caixaescena>
- Pérez Saucedo, J. (2015). Cultura de paz y resolución de conflictos: La importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz. *Ra Ximhai*, 11 (1), 109-131.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46139401006.pdf>.
- Pérez, G., & Pérez, M. V. (2011). *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid, España: Narcea, S.A.
- Rodríguez, A. W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531304.pdf>.
- Román, P. (2013). La mediación política: concepto, procesos y problemáticas. *Política y Sociedad*, 50(1), 179-194. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/39548/39654>.
- Sampedro, L. (2016). *Manual de teatro para niñas, niños y jóvenes de la era del Internet*. Barcelona, España: Alba Talleres.
- Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá. Recuperado de <http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-intitucionales/en-bosa-un-colegio-transforma-los-conflictos-a-traves-del-arte>.
- Serrat, A. (2002). *Resolución de conflictos. Una perspectiva globalizadora*. Bilbao, España: CissPraxis, S.A.
- Touzard, H. (1981). *La mediación y la resolución de conflictos*. Barcelona, España: Herder.
- Tovar P. (2015). Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y el arte. *Universitas Humanística*, 80, 347-369. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n80/n80a14.pdf>.
- Universidad de Valencia. Diploma d'Especialització de Teatre en l'Educació: Pedagogia Teatral. Recuperado de <https://www.uv.es/uvweb/universitat/ca/estudis-postgrau/titols-propis-postgrau/oferta-titols-propis/titol-propi-uv-1286006703791.html?p5=18412250/18411040>.
- Ury, W. L. (2005). *Alcanzar la paz. Resolución de conflictos y mediación en la familia, el trabajo y el mundo*. Barcelona, España: Paidós.

Vaello, J., & Vaello, O. (2012). *Claves para gestionar conflictos escolares. Un sistema de diques*. Barcelona, España: Horsori Editorial, S.L.

Legislación

España. Ley 2/2006, de 2 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

Cataluña. Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña, 16 de julio de 2009, núm. 5422.

Anexo A

Tabla A1. Instrumento de observación indirecta.

Dimensión 1: Niños/as		Dimensión 2: Valores		
Participantes	Códigos		Valores específicos	Códigos
Niña	N1		Asertividad	V1
Niño	N2		Empatía	V2
Niña	N3		Reconocimiento	V3
Niño	N4		Respeto	V4
Niña	N5		Solidaridad	V5
Niño	N6		Tolerancia	V6
		Superposición de valores	V1 + V4	X
			V4 + V6	W
			V2 + V1	Y
			V2 + V6	Z
			V2 + V3	K
			V1 + V3	L

Anexo B

Tabla B1. Talleres impartidos en la prueba piloto.

Actividades/Talleres
1. Creando conciencia corporal y espacial
2. Cuidando a mis compañeros mientras jugamos
3. Creando vínculos con el grupo de clase
4. Representando el conflicto
5. Poniendo límites al conflicto
6. Distorsión de la comunicación
7. Postales de las cualidades

Elaboración propia.

Anexo C

Tabla C1. Estructura de los talleres.

Nombre de los talleres	Estructura de cada taller
<p>1. Creando conciencia corporal y espacial</p> <p>2- Cuidando a mis compañeros mientras jugamos</p> <p>3- Creando vínculos con el grupo de clase</p> <p>4- Representando el conflicto</p> <p>5- Poniendo límites al conflicto</p> <p>6- Distorsión de la comunicación</p> <p>7- Postales de las cualidades</p>	<p>1- Dinámica de apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Círculos de contacto: <ul style="list-style-type: none"> ○ Físico ○ Visual ○ Físico afectivo <p>Siempre se hará un círculo de saludo, en el que cada uno de los participantes dirigirá su mirada a cada uno de sus compañeros. El círculo contará con variaciones las cuales las dará la dinamizadora del taller.</p> <p>La dinámica de apertura es importante porque ayuda a fortalecer los vínculos afectuosos y a generar vínculos amistosos entre las niñas/os que poco se han comunicado. También permite que los niños más tímidos se desinhiban y se integren más con el grupo.</p> <p>Al inicio de cada clase también se le preguntará a las niñas/os por las actividades de la clase anterior, con la idea de promover el diálogo, se activa la memoria corporal y se preparan para el desarrollo de la clase.</p> <p>2- Dinámica de desarrollo:</p>

	<p>Antes de romper el círculo, se explica el ejercicio que se va a trabajar, se le cuenta a los niños y niñas para qué sirve y qué se aprende con él, esto con el fin de que las niñas/os se motiven porque van a aprender algo nuevo y al finalizar el ejercicio se preguntará que consideran que aprendieron con el ejercicio, qué dificultades les surgieron, que disfrutaron y qué descubrieron. Generando así el espacio para la reflexión y la posibilidad de poner palabras a las sensaciones o sentimientos que surgieron a partir del ejercicio realizado, así como la ocasión de que las sensaciones, sentimientos o emociones sean escuchadas y tengan la posibilidad de enlazarse con las de otros compañeros, bien sea porque sintieron lo mismo o porque opinaron sobre lo que el compañero haya dicho.</p>
	<p>3- Dinámica de cierre:</p> <p>Algunas veces, se dedicarán unos minutos a la relajación con un masaje grupal o acostados con los ojos cerrados se escuchará música clásica indicando a los niños diferentes tipos de respiración.</p> <p>Por último, suavemente se pondrán de pie, algunas veces, todo el grupo al unísono dará un salto y un grito, luego se les dirá que se despidan de todos los compañeros, aquí la condición es de alguna manera tener contacto físico o visual, bien sea por medio de una</p>

	<p>abrazo o dándose la mano, o por medio de algún gesto que lleve a las dos personas a mirarse y a prestarse atención por unos segundos.</p> <p>Una vez más se estimula y se propicia la posibilidad de generar vínculos a nivel grupal, donde todas y todos mantienen el contacto por medio de su creatividad, con actividades tan sencillas como un saludo o una despedida.</p> <p>Al terminar la clase todos ayudarán a dejar el salón limpio y organizado, esta es una manera de generar, sentido de pertenencia por la escuela y trabajo en equipo.</p>
	<p>4- Ejemplo de un taller</p> <p>Poniendo límites al conflicto</p> <p>Movimiento y espacio: trabajo con límites espaciales, físicos y emocionales</p> <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Espacio, preferiblemente con suelo de madera, si esto no es posible, se utilizarán colchonetas. → Vestuario → Utilería <p>Duración: 50 minutos</p> <p>Actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Círculo de apertura. 4'

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Explicación del ejercicio que se va a hacer. 3. Caminar por el espacio, sin tocarse. 2' 4. Caminar para atrás. 2' 5. Caminar de lado. 2' 6. Caminar más lento o más rápido (juego de velocidades, modulado por indicaciones de la profesora). 5' 7. Juego de roles. El pacífico y el conflictivo. Inician caminando por el espacio y al tocar a un compañero el que tiene el rol de conflictivo discute con el otro compañero por lo sucedido. 5' 8. Cambio de roles. Idem punto 7. 5' 9. Círculo, en parejas pasarán al centro del círculo y representarán la discusión. La profesora parará la discusión cuando lo considere necesario para preguntará a los compañeros que observan desde el círculo: ¿Cuál sería una alternativa para calmar esta discusión? 5' 10. Círculo de reflexión. ¿Cómo se sintieron cuando discutían con el compañero por haber chocado mientras caminaban?, ¿Cómo se sintieron llevando el rol de conflictivo?, ¿Cómo se sintieron llevando el rol de pacífico? ¿Cómo se sintieron buscando una alternativa para calmar la discusión? 10'
--	--

Anexo D

Figura D1. Capturas de pantalla del programa ATLAS.TI, durante la codificación de las reflexiones de (los)(las) niños(as) del ejercicio postales de las cualidades.

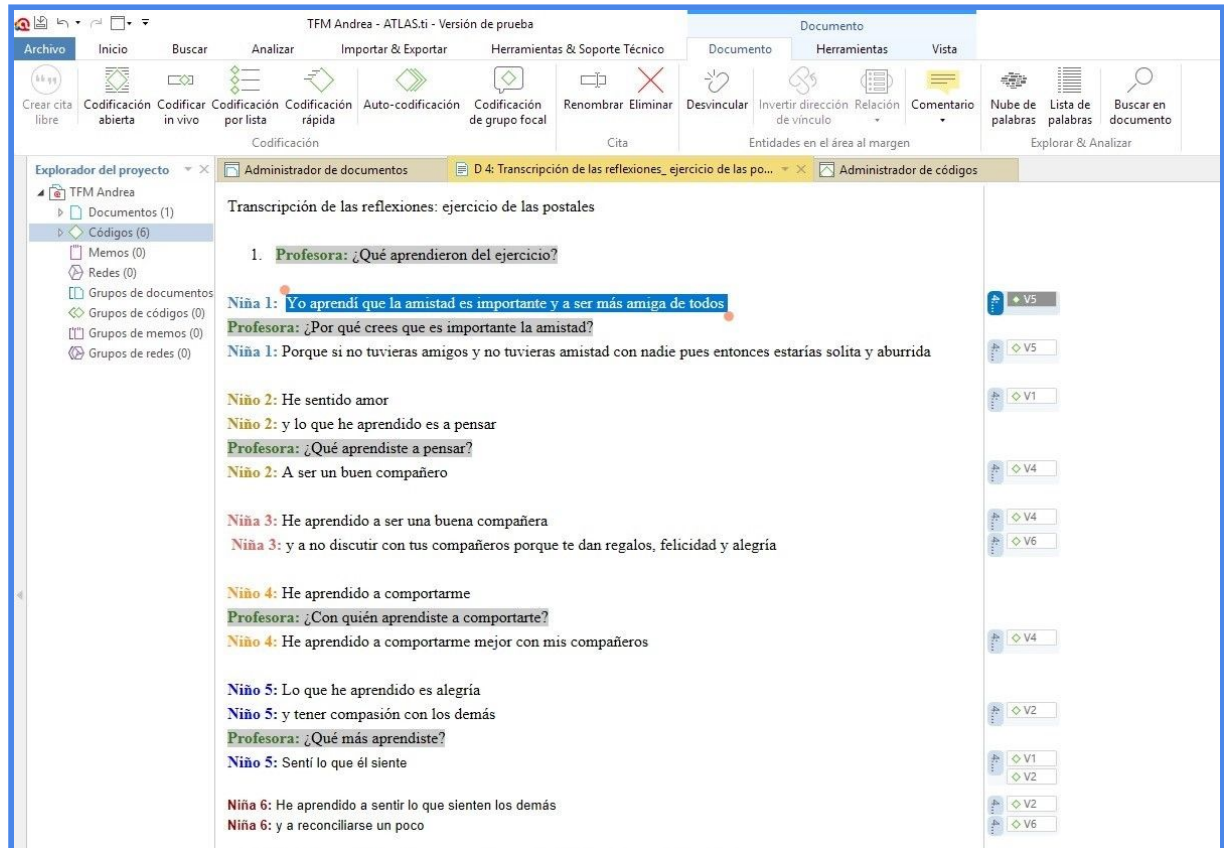


Figura D2. Captura de pantalla del programa ATLAS.TI mostrando las co-ocurrencias de códigos.

The screenshot displays the ATLAS.TI software interface. The top menu bar includes 'Archivo', 'Inicio', 'Buscar', 'Analizar', 'Importar & Exportar', and 'Herramientas & Soporte Técnico'. The toolbar below the menu contains icons for 'Herramienta de consulta', 'Explorador de co-ocurrencias', 'Tabla de co-ocurrencias', 'Tabla código-documento', 'Activar la modalidad intercodificadores', and 'Acuerdo intercodificadores'. The project explorer on the left shows a hierarchy: 'TFM Andrea' > 'Documentos (1)' > 'Códigos (6)'. The 'Códigos (6)' list includes V1 (9-0), V2 (5-0), V3 (6-0), V4 (3-0), V5 (2-0), and V6 (2-0). The main workspace is divided into two sections for selecting codes. The top section, 'Buscar códigos para posicionar en la tabla como filas', contains a table with columns 'Nombre' and 'Enraizamiento'. The bottom section, 'Buscar códigos para posicionar en la tabla como columnas', contains a similar table. Both tables list codes V1 through V6 with their respective 'Enraizamiento' values (9, 5, 6, 3, 2, 2). A large grey area on the right contains the instruction: 'Seleccionar y marcar los códigos en ambas secciones de filas de contexto o los botones al lado de cada código.' Below this, there is a section for 'Buscar citas correspondientes a las columnas de la tabla' with a 'Citas' input field.

Nombre	Enraizamiento
<input type="checkbox"/> V1	9
<input type="checkbox"/> V2	5
<input type="checkbox"/> V3	6
<input type="checkbox"/> V4	3
<input type="checkbox"/> V5	2
<input type="checkbox"/> V6	2

Buscar citas correspondientes a las columnas de la tabla

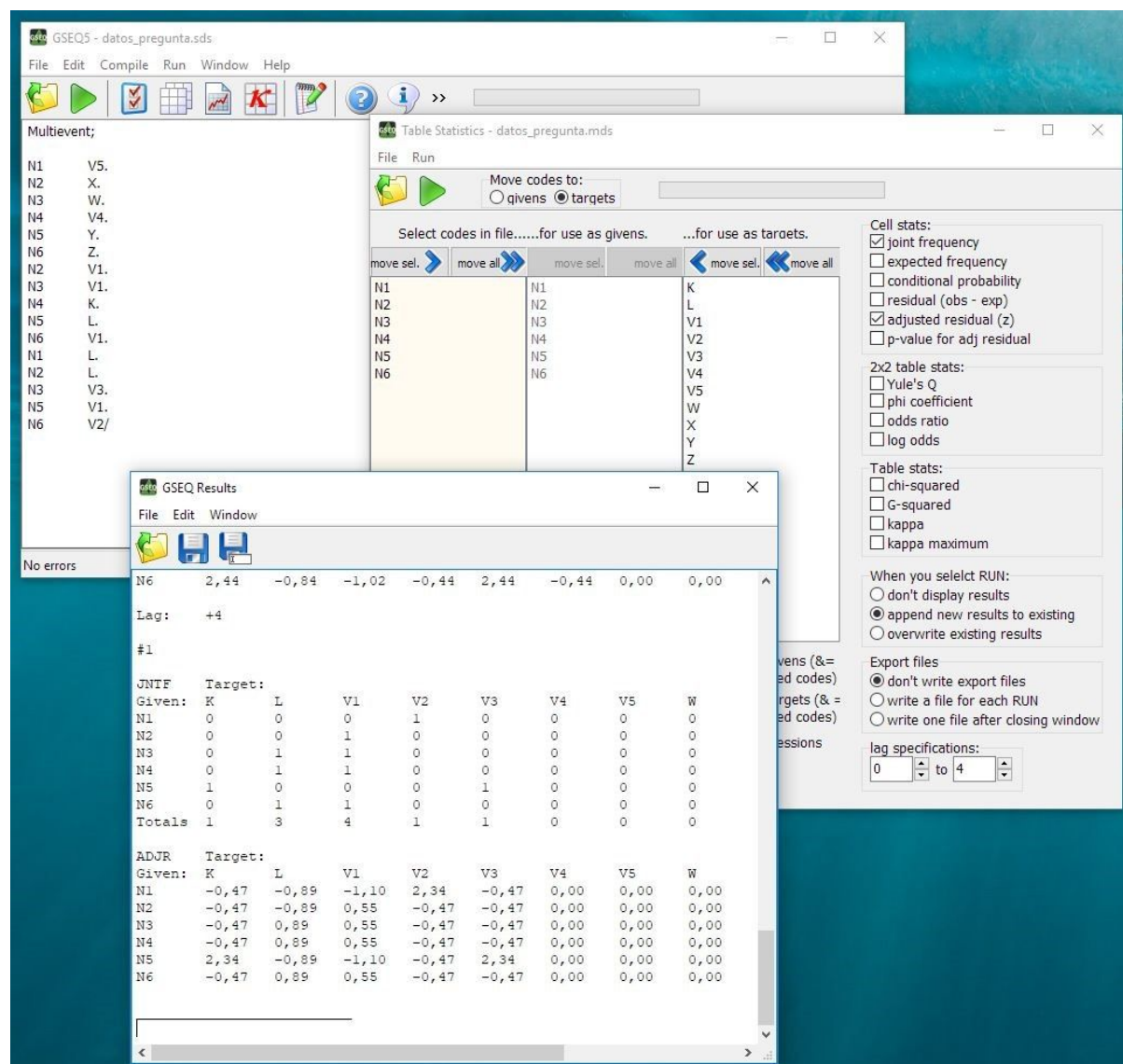
Citas

Anexo E**Tabla E1.** Matriz de códigos.

N1	V5
N2	X
N3	W
N4	V4
N5	Y
N6	Z
N2	V1
N3	V1
N4	K
N5	L
N6	V1
N1	L
N2	L
N3	V3
N5	V1
N6	V2

Anexo F

Figura F1. Captura del análisis secuencial de retardos mediante el programa informático GSEQ 5.1.



Anexo G

Tabla G1. Residuos ajustados obtenidos a partir del análisis secuencial de retardos.

Conducta criterio	Retardos +0 + 4				
	R+0	R+1	R+2	R+3	R+4
N1	V5: (2,73)	X: (2,64)	V3: (2,54)	V4: (2,44)	V2: (2,34)
			W: (2,54)		Y: (2,34)
N2	X: (2,15)	V3: (2,07)	K: (1,99)	0	Z: (2,34)
		X: (2,07)	V4: (1,99)		
N3	V3: (2,15)	K: (2,07)	V2: (1,99)	Z: (2,44)	0
	W: (2,15)	V4: (2,07)	Y: (1,99)		
N4	K: (2,73)	Y: (2,64)	Z: (2,54)	0	0
	V4: (2,73)				
N5	Y: (2,15)	V2: (2,07)	0	0	K: (2,34)
		Z: (2,07)			V3: (2,34)
N6	V2: (2,15)	0	0	K: (2,44)	0
	V2: (2,15)				

Anexo H

Imagen 1. Muestra de dos postales hechas por los participantes en la prueba piloto.

